funktion informeller für formale Weiterbildung oder umgekehrt gesprochen werden" (S. 255). Geschlecht, Alter, Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit tragen am wenigsten zur Erklärung der informellen Weiterbildungs-„Beteiligung" bei (S. 246).

Als Ergebnis folgert die Autorin, dass mit den Daten des BSW eine trendanalytische Betrachtung des informellen beruflichen Lernens möglich ist, insbesondere wenn die Einzelitems zusammengefasst werden in den Faktoren: arbeitsbegleitendes Lernen, lernförderliche Arbeitsorganisation und Fachkommunikation. Interessant sind auch Hinweise auf fördernde und hemmende Faktoren informellen Lernens.

Mit diesem Buch liegt nun eine recht spezielle Untersuchung vor, die sich an einen engen Leserkreis mit eher soziologischem als andragogischem Erkenntnisinteresse wendet. Die Serie an Einzelauswertungen und statistischen Verfahren machen das Lesen streckenweise mühsam. Für die Weiterentwicklung des Adult Education Surveys ist diese Arbeit aber sicherlich Pflichtlektüre.

Jost Reischmann

Hans-Christoph Koller/Roland Reichenbach/ Norbert Ricken (Hg.)

Philosophie des Lehrens

Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn u.a. 2012, Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 179 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-506-77587-0

Nun also auch das Lehren: Nachdem in den vergangenen Jahren einige Studien das Ziel verfolgt haben, Themen wie das Lernen sowie den Bildungsgehalt von Dingen wieder zu genuin pädagogischen zu machen, um sie dem Mahlstrom der lernpsychologischen oder radikal-konstruktivistischen Diskurse zu entreißen (vgl. Meyer-Drawe; Stieve; Nießeler), gelten die Anstrengungen der Beiträge des Sammelbandes jetzt der Unternehmung, das Lehren wieder unter einer bildungs- und erziehungsphilosophischen Perspektive in Augenschein zu nehmen. Dabei ist eine weitere Stoßrichtung auszumachen, betrachten die Beiträge doch gegenwärtig grassierende didaktische Angebote – mit denen Generationen von zukünftigen Lehrern flächendeckend konfrontiert werden – mit Skepsis. Denn gegenüber dem Anschein, schulisches wie außerschulisches Lehren sei unter Beachtung eines gesunden Methodenmixes und eines Dekalogs – der für den Unterricht devot zu befolgen sei wie weiland die Zehn Gebote – umstandslos zweckrational zu realisieren, verwahren sich die vorgelegten Beiträge gegen einen Verfügungsrationalismus, der unterstellt, Lehren sei unter fideistischer Beachtung der benannten Gebote ein einfaches und problemlos gelingendes Unterfangen. Und wenn momentan das Selbstverständnis von Lehrkräften einem reformpädagogischen Wandel in Richtung bloßen „Coachens" oder „Moderierens" unterliegt, betonen die meisten Autoren des Buches gerade die persönliche Verantwortlichkeit des Lehrenden den ihm anvertrauten Lernenden gegenüber. Wollte man dies *ex negativo* zu einem Motto verdichten, dann lautet der Tenor der Anthologie: „In der ‚Vernichtung' der Lehrperson liegt der tiefere Sinn des selbstregulierten Lernens" (Reichenbach, S. 49). Die Verfasser kritisieren die humanistische Psychologie (ebd.), Konzeptionen autopoietischen, selbstregulierten Lernens sowie Vorstellungen, die den Unterrichtsgegenstand und die Rahmungen des institutionalisierten Lehrens zugunsten einer – die tatsächlichen Machtverhältnisse kaschierenden – „Befreundung" von Lehrendem und Lernenden ignorieren (vgl. Pazzini; Sternfeld). Dabei fallen die Autoren jedoch keinesfalls hinter konstruktivistische Erkenntnistheorien zurück, welche die konstitutive Rolle des Erkennenden und Lernenden herausstellen. Ihre Sorge gilt eher einer möglichen Entpflichtung des Lehrenden und seinem drohenden Verantwortungsverlust gegenüber den Lernenden, wenn dieser sich seiner Aufgabe einer verant-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-philosophie-des-lehrens.pdf

worteten Lehre radikalkonstruktivistisch im Verweis auf die selbstreferentielle Geschlossenheit des lernenden Gehirns oder auf die automatisch ablaufende Selbstregulation von Lernprozessen zu entziehen droht.

Unterhalb dieses abstrakt formulierten Mottos zeigen sich die Aufsätze, auch qualitativ, jedoch als sehr unterschiedlich. Eher historisch orientiert sind die Aufsätze von Giesinger (S. 31ff.) und Bierbaum (S. 65ff.). Giesinger rekapituliert Augustinus' These von der Unmöglichkeit des Lehrens durch Zeichen in dessen Schrift „de magistro" und kontrastiert diese mit Wittgensteins Auffassung, der zufolge Erziehung eine sozialisierende „Abrichtung" innerhalb einer Sprachgemeinschaft sei. Giesinger möchte den Widerspruch zwischen den Erziehungskonzepten Augustinus' und Wittgensteins glätten: „Das Belehren durch Zeichen ist gemäß Augustin nicht möglich, weil man die Zeichen nicht versteht, sofern man den entsprechenden Sachverhalt nicht kennt. Die persönliche Vertrautheit mit den Dingen ist demnach die Voraussetzung dafür, um Zeichen zu verstehen und durch sie etwas lernen zu können. Sobald diese Voraussetzung erfüllt ist, gibt es jedoch nichts mehr zu lehren und zu lernen. Im Gegensatz zu Wittgensteins Sichtweise ist es hier nicht möglich, Voraussetzungen anzugeben, die weitere Lernschritte ermöglichen. Diese Grundidee erlaubt es Augustin, in radikaler Weise gegen die Möglichkeit des Lehrens zu argumentieren. Wittgensteins Ansatz hingegen führt zur – weit plausibleren – Auffassung, wonach erklärendes Lehren möglich ist, sofern lehrende und lernende Person über einen Schatz gemeinsamen Regelwissens verfügen" (S. 43). Bierbaum rekonstruiert Wagenscheins naturwissenschaftliche Didaktik, die auf „Verstehen" und „Verständnis" beruht und folgende Prinzipien beherzigt: Lehre müsse exemplarisch sein, genetisch vorgehen sowie die sokratische Hebammenkunst bemühen. Nur so lasse sich die Gefahr einer antidemokratischen Spaltung zwischen naturwissenschaftlichen Experten und Eingeschüchterten, die sich ihr Scheitern selbst zuschreiben, verhindern. Dass sich hierin nicht ein historisch überholter, bloß naturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz zeigt, verdeutlicht Bierbaum, indem er die Wagenschein'schen Prinzipien für die heutige Lehrer/innenausbildung fruchtbar zu machen sucht.

Koch und Reichenbach setzen die Verantwortung des Lehrenden ins Zentrum ihrer Überlegungen: Im Rekurs auf Kant und Herbart betrachtet Koch (S. 15ff.) die Vermittlungsleistung des Lehrenden in der Oszillation zwischen Sinn und Verstand, Bild und Bedeutung sowie Anschauung und Begriff. Er intendiert hierbei, eine Theorie des Lehrens im Überblick zu geben, und erkennt im Sprechen und Zeigen die Aufgaben des Lehrenden: „Die Berufsorgane des Lehrers sind sein Zeigefinger und sein Sprechapparat. Er zeigt und spricht, mehr kann er nicht tun. Merkwürdigerweise gibt es für das Lernen kein vergleichbares Organ, es sei denn, dass man das Gedächtnis als Lernorgan auffasst" (S. 16). Zwar erwähnt Koch, dass sich innerhalb von Lernvollzügen Phänomene wie das unbestimmte Vorwissen der Lernenden und konstitutive Entfremdungsprozesse zeigen (S. 25), indes reserviert er diese lediglich für die Lernenden. Insofern zeigt sich hier eine eher traditionelle Vorstellung vom Lehrer, auch wenn der Autor abschließend die negative Didaktik des Sokrates auf Rancières „unwissenden Lehrmeister" bezieht (S. 28). Eine solche Vorstellung von Lehre betont allerdings die Unersetzlichkeit der Lehrerperson, die durch Lehrmaschinen und -programme folgerichtig nicht zu substituieren ist (S. 29). Als direktes Echo auf gegenwärtige schülerzentrierte Didaktiken und auf die humanistisch sich gerierende Psychologie Rogers' gibt Reichenbach seinem Aufsatz den Titel: „Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson" (S. 47ff.). Im ersten Teil wird trotz der öffentlichen Geringschätzung des Lehrberufs die notwendige Faszination und Leidenschaft des Lehrers betont, um sodann im zweiten Teil eine Typologie von Kojève zu bemühen, die zwischen vier Formen der Autorität unterscheidet: Vater, Herr, Chef und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-philosophie-des-lehrens.pdf

Richter. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Zukunftsverlustes in der Gegenwart entdeckt Reichenbach einen Autoritätsverlust, den auch die charismatische Lehrerpersönlichkeit betrifft. Eine durch Globalisierung sich durchsetzende Wissenselite, welche die alte Bildungselite ersetzt, vereinheitlichte Studieninhalte, die (wie die neuen Bildungsstandards) eine anonyme Autorität installieren: „Die Autorität des Man ist ‚projektlos' und gegenwartszentriert, doch dem Wegfall von vertikalen Autoritäten folgt offenbar die Zunahme eines trügerischen Freiheitsgefühls" (S. 58). Zuletzt zeigt der Autor am Beispiel der humanistischen Psychologie die Schwächung der Lehrkraft sowie die Vergleichgültigung der Lehrinhalte: Der Lehrer degeneriere zum Katalysator eines endogenen Wachsens der Zöglinge, welche dann einer „Verfügbarkeitsillusion" erliegen, wenn ihnen zwar ‚vertrauensvoll' und ‚unterstützend', aber mit einer Täuschung souffliert wird, „Techniken eines eigenen, vollständigen und glücklichen Lebens erwerben zu können" (S. 61).

Dass es indes nicht um die illusionistische Selbststärkung geht, sondern neben dem Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem um die Sache selbst, verdeutlicht Sternfeld in ihrem Beitrag (S. 117ff.). Hierzu bemüht sie die Figur des „Dritten", der Lehrende und Lernende gleichermaßen unterworfen sind, insofern in institutionalisierten Lehrsituationen nicht eine liebende, sondern eine desinteressierte Beziehung konstitutiv sei. Dieses Dritte erinnere an die Autorität des „nom/non des Vaters" bei Lacan und verweise auf die institutionell-gesellschaftlichen Rahmungen schulischen Lernens, denen auch die Lehrkräfte unterstehen. Sternfeld bleibt jedoch nicht bei dieser Beschreibung stehen, sondern sinniert mit Foucaults These von der „Entunterwerfung" über Möglichkeiten der Widerständigkeit auf Seiten der Lehrenden (S. 122, 126). Wie das konkret aussehen könnte, bleibt genauso nebulös wie Foucaults Diktum vom „nicht dermaßen regiert zu werden". Allerdings betont Sternfeld, dass das vermittelnde Verhältnis in Lehrzusammenhängen sich von einem ökonomischen „Produktions-/Konsumtionsverhältnis" (S. 123) unterscheidet. Dies verdeutlicht Nähen zu Pazzini und rückt die Beschreibung Meyer-Wolters auf Distanz.

Auch Pazzini (S. 103ff.) greift auf psychoanalytische und poststrukturalistische Modelle zurück und unterscheidet Momente einer Übertragung in der Lehre von kapitalistischen Austauschprozessen: Im Unterschied zur Übertragung von Geld zu Ware zu Geld, in welcher der Gebrauchswert der Dinge nivelliert wird, gebe es in der Lehre keine Vergleichgültigung der Werte (S. 107). Auch hier zeigen sich Nähen zum Dritten bei Sternfeld. Und auch Pazzinis Insistieren darauf, dass die professionelle Lehrkraft sich keinesfalls als Freund des Zöglings gerieren darf, zielt in diese Richtung: Um der Objektivität willen und da Lehrer-Schüler-Verhältnisse stets durch Macht und Gewalt geprägt sind, verhindere die Verweigerung einer Befreundung die Installation eines reformpädagogischen Eros (mit seinen mitunter verheerenden Konsequenzen, denkt man bspw. an die Fälle sexuellen Missbrauchs). Pazzini kritisiert in diesem Zusammenhang gegenwärtig grassierende Bilder vom Lehrer als Coach, Moderator und ‚Lernumgebungsinnenarchitekt' (Anm. d. Verf.), die den Lernenden schmeicheln möchten: „Ich bin so wie ihr, ich habe auch Angst, Bauchschmerzen und Beziehungsprobleme. Das ist die Weigerung einen symbolischen Platz einzunehmen, der immer auch mit der Frage der Macht konfrontiert. (…) Der Rückzug des Lehrers auf eine Position der Beratung, des Managements von Lernprozessen, des an Effektivität und Auswertbarkeit orientierten Handelns, des im Hintergrundbleibens, das Mutieren des Lehrers zum Freund, zum Seelsorger, zum Sozialarbeiter kann Resultat eines solchen Erschreckens [vor der eigenen Macht] sein, nicht aber dessen produktive Verarbeitung. (...) Die Spielarten von Liebe und Verführung, Suggestion und Überredung, werden nicht ins Konzept des Lehrens einbezogen, stattdessen besteht die Versuchung, dies in eine edutain-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-philosophie-des-lehrens.pdf

mentartige Show mit viel Medieneinsatz zu delegieren" (S. 109). Zwischen den Extremen eines Individuums als Festung und eines, das die *unio mystica* mit seinem lernenden Gegenüber sucht, gelte es für die Lehrkraft, mit den unbewussten Übertragungen verantwortungsvoll umzugehen.

Während Sternfeld und Pazzini die Nichtökonomisierbarkeit des Austauschprozesses in Lehrzusammenhängen betonen, versucht Meyer-Woters nun gerade in seinem Beitrag (S. 85ff.) zu lehrendes Wissen in ökonomisch-juristischen Termini, gleichsam als kurrente Münze, zu begreifen, wenngleich er auch zwischen materiellem und geistigem Besitz unterscheidet. Trotz seines Hinweises auf die Pluralisierung der Lebensformen der modernen Gesellschaft bringt er für die intergenerationelle Weitergabe Flitners Konzept der „Lebenskreise" in Anschlag. Auch wenn dieser Ansatz alles in allem wenig überzeugt, bleibt doch der Hinweis auf die unterschiedliche, mitunter polemogene Gestaltung eines solchen Verhandlungsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden bedenkenswert (S. 100).

Wie bereits erwähnt, ziehen einige der Autoren Vergleiche zu Rancière. Ahrens (S. 129ff.) aber folgt Rancière unkritisch, und dies mit (bildungs-)politisch bedenklichen Folgen:

1. Wenn Ahrens mit der Jacotot-Lektüre Rancières behauptet, dass Lernen nicht verstehbar sei, dann führt das in letzter Konsequenz zu einem Reflexionsstopp, darüber überhaupt noch weiter nachzudenken, was Lernen ist.
2. Im Verweis auf das erklärende Lehren des Lehrmeisters als „pädagogischen Mythos" suspendiert Ahrens letztlich die methodisch vorgehende Lehrperson *in toto*: „Was wäre aber, wenn es weder beim Lernen noch beim Lehren irgendetwas zu verstehen und damit auch nichts zu erklären gäbe? Lernen, daran hat Rancière eindrucksvoll erinnert, das ist so einfach, das kann jeder" (S. 133).
3. Nicht allein, dass diese These an die pädagogisch nichtssagende Floskel Manfred Spitzers erinnert („Das Gehirn lernt immer"), wird sie auch problematisch, wenn man bedenkt, dass sich Lehrende im Angesicht von zu fördernden und „lernschwachen" Schülerinnen und Schülern mit dem zynischem Verweis, jeder sei eben selbst verantwortlich für das von ihm Gelernte, aus der Verantwortung stehlen und den Gescheiterten im Bildungssystem ihr Scheitern selbst attestieren. Statt mit Rancière den erklärenden Lehrer vollends suspendieren zu wollen, wäre m.E. mit Adorno (*Tabus über dem Lehrberuf*) darauf aufmerksam zu machen, dass eine didaktisch aufbereitete Lehre unausweichlich Betrug am Lernenden bedeute, ohne die Notwendigkeit der Lehre in Frage zu stellen.

Weiß (S. 145ff.) beschreibt die Möglichkeit für universitär Dozierende, innerhalb der Lehrtätigkeit sich auch für die eigene Forschung Spielräume zu erarbeiten, indem man bspw. unbedachte Formulierungen wagt. Dabei ist zweierlei entscheidend: Jenseits eines vorformulierten Manuskripts eröffne die freie Rede innerhalb von Vorlesungen ebenjene Spielräume, welche in wissenschaftlichen Tagungsvorträgen keinen Ort haben. Konstitutiv ist dabei die Anwesenheit der zu belehrenden Anderen, „die aber nicht nur in dem, was sie für sich mitnehmen, sondern auch durch ihre Anwesenheit einen wesentlichen Beitrag für den Lehrenden leisten" (S. 162). Ist mit der Tendenz einer zunehmenden Verschulung die Gefahr zu gewahren, dass solche Schlupfwinkel für gewagte Formulierungen immer kleiner werden, so betont auch Deleuze die Differenz zwischen wissenschaftlichem Vortrag und wöchentlicher akademischer Vorlesung – allerdings mit gänzlich anderen Vorzeichen: Deleuze verbat sich die Nachfrage seitens der im Auditorium sitzenden Studierenden. Gerade das aber provoziere, so Sanders in seiner Interpretation, Widerstand (S. 165ff.). Weder dies noch seine kurze Kommentierung eines Interviews mit Deleuze, dessen Wiedergabe den größten Teil des von Sanders vorgelegten Aufsatzes ausmacht, vermag zu überzeugen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-philosophie-des-lehrens.pdf

zumal unklar bleibt, welche Konsequenzen sich für eine Philosophie des Lehrens ergeben könnten.

Das Referat der Beiträge sollte bezeugen, dass sich hier sehr unterschiedliche Diskussionsbeiträge versammelt finden, auch im Hinblick auf deren Überzeugungskraft. Der Rezensent nimmt die Anthologie allerdings als Hinweis auf die allmählich in Gang kommende erziehungs- und bildungsphilosophische (Wieder-)Aneignung des Lehrens, das nicht allein einer psychologischen Unterrichtsforschung überlassen bleiben darf. Mit den vorgelegten Beiträgen ist innerhalb der Pädagogik vielleicht erst der Anfang gemacht – aber immerhin.

Egbert Witte

Bernhard Leipold

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter

Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2012,
Grundriss Gerontologie, Band 9,
282 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-17-017583-9

Der Autor, Psychologe an der Universität Hildesheim, stellt das Thema Bildung im Alter in den breiten und multidisziplinär bearbeitbaren Kontext des Lebenslangen Lernens. Seine Forschungsarbeit soll helfen, „die Voraussetzungen besser zu verstehen, die zu Bildung im Alter und lebenslangem Lernen beitragen können“ (S. 16).

Lernen unterliegt biologischen und soziokulturellen Einflüssen, ist aber immer auch ein individueller Prozess (S. 34). Leipold geht es um bildungsbezogene „Ziele eines produktiven Lebens“ im Alter bei zunehmender Lebenserwartung (S. 66). Breiten Raum nehmen zunächst Forschungsergebnisse über biologische und kognitive Veränderungen im Altern ein und kulminieren im Begriff der Plastizität (Veränderbarkeit) und den Lernmöglichkeiten angesichts von altersbedingten Funktionseinbußen, für welche auf „komplexe Austauschprozesse“ von Genen und Umwelt, Gruppen und Individuen verwiesen wird (S. 133).

Die Relevanz von Willensbildung und Selbststeuerungsprozessen wird an der Lernpsychologie und deren „kognitiver Wende“ bis hin zum *andragogischen* Modell (im Anschluss an M.S. Knowles) herausgearbeitet. Letzteres stellt Spezifika des Lernens Erwachsener, vom individuellen Selbstkonzept, dem Wissensbedürfnis und der Vorerfahrung bis hin zu motivationalen Faktoren, in den Mittelpunkt der Didaktik (S. 154ff.), in der es um die Passung von Lernkontexten und individuellen Besonderheiten durch flexible Anpassung an Ziele und Bedürfnisse geht.

Lebenslanges Lernen soll auch im Alter – trotz biologischer Verluste – in angepasster bedürfnisgemäßer Form durch entsprechende Zielsetzungen des Einzelnen möglich sein. Das ist die Kernthese des Autors: „Indem wir lernen, lebenslang, steuern wir unsere Entwicklung mit, so frei, wie es uns eben möglich ist. *Selbstgesteuertes Lernen* setzt allerdings voraus, etwas lernen zu wollen“ (S. 252). Zur Fundierung dieser Sichtweise geht der Verfasser nochmals weit in die Entwicklungspsychologie (S. 160ff.), um alternsbedingte Veränderungen in Zielverfolgung und Zielanpassung und der Bewältigung von kognitiver Komplexität aufschlussreich zu diskutieren. Seine zusammenfassenden Aussagen über selbstgesteuertes Lernen als kognitiv-motivationales System (S. 182ff.) sind wichtig für das Verständnis von Bildungsanstrengungen in späten Lebensphasen.

Kapitel 7 referiert die aktuelle empirische Forschung über die Erwachsenenbildungsmotivation respektive sozioökonomische und regionale Determinanten und Barrieren. Bemerkenswert ist die eingefügte Strukturierung von Lernkontexten beziehungsweise Phasen des Erwachsenenalters und diese bestimmenden „Entwicklungsaufgaben“ (nach Havighurst), psychosoziale Krisen und Lebensinvestments, welche der Verfasser seinem Ausgriff in die aktuelle Erwachsenenbildungsforschung zum Thema bildungsbezogener Interessen und Partizipation hinzugefügt hat.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-philosophie-des-lehrens.pdf